

**UNIFESP- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
SERVIÇO SOCIAL**

MANUELA FERNANDES COSTA

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL COMO
FERRAMENTA DO ASSISTENTE SOCIAL**

**SANTOS
2019**

MANUELA FERNANDES COSTA

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL COMO
FERRAMENTA DO ASSISTENTE SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Serviço Social, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Ferreira de Paula.

SANTOS
2019

MANUELA FERNANDES COSTA

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL COMO
FERRAMENTA DO ASSISTENTE SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de graduação em Serviço Social,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Bacharel em Serviço
Social, sob orientação do Prof. Dr. Marcos
Ferreira de Paula.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Ferreira de Paula
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Universidade Federal de São Paulo

Santos, ____ de _____, 2019

**Ficha catalográfica elaborada por sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C874i Fernandes Costa, Manuela.

A importância do brincar no desenvolvimento infantil como ferramenta do assistente social. /Manuela Fernandes Costa; Orientador Prof. Dr. Marcos Ferreira de Paula. -- Santos, 2019. 37 p. ; 30cm

TCC (Graduação - Serviço Social) -- Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2019.

1. Criança. 2. Brincar. 3. Assistente Social. 4. Políticas Públicas. I. Ferreira de Paula, Prof. Dr. Marcos, Orient. II. Título.

CDD 361.3

Dedico este trabalho a Deus, pois sem Ele nada do que é seria, e nada seria melhor sem Ele, além de poder realizar este estudo até o fim, sabendo que há muito para aprender ainda.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por ser Aquele que me faz lembrar o tempo todo que não depende de mim, nem da minha inteligência, nem da minha força, mas que posso confiar sempre no meu Senhor com todo o meu coração, não me apoiando na minha própria inteligência, lembrando Dele em tudo o que faço, pois Ele tem me mostrado o caminho correto nas minhas escolhas.

Gratidão a Deus pela família que Ele me proporcionou. Família esta que tem me apoiado nessa trajetória da escolha dos meus estudos: a minha amada mãe Cirlene, meu guerreiro pai Luiz e aos meus irmãos: Danilo, Marcela e Mariane. Eles sabem o quanto eu amo estudar e amo o tema que escolhi sobre o brincar, sabem o quanto este assunto me faz brilhar os olhos, até por atuar profissionalmente nessa área infantil. Em especial, à minha mãe que sempre esteve disposta a se dedicar em tudo e à Mariane, pela irmandade intensa de sempre, pronta pra trocar aquela ideia que sempre gostamos de ter.

Gratidão a Deus pelos meus sobrinhos: Cadu, Henrique e Larissa. Sei que eles foram grandes influentes na minha vida pra eu mergulhar neste assunto sobre o ser social da criança, não somente eles, mas inclusive eles, se tornaram pedras fundamentais. Cada um é especialmente fundamental pra mim e fonte de inspiração pra entender melhor este mundo tão micro, ao passo que, tão macro.

Gratidão a Deus por ter me proporcionado estudar na UNIFESP ingressando no ano de 2014 e ter desfrutado de tanta oportunidade que pude agregar no meu conhecimento, adquirindo experiência. Tenho certeza que não foi em vão ter perdido a data da matrícula em 2012 para ingressar em 2013 e ter entrado no ano seguinte, 2014. Hoje em dia, eu posso entender o porquê entrei neste ano de 2014 e não antes, ainda ter conhecido a Michele Felicio, uma das minhas amigas mais queridas e importantes não somente nessa jornada da vida acadêmica, mas na vida! Viva a vida com amizades sinceras!

Gratidão a Deus por colocar na minha vida amigos incomparáveis como o Marcos Vitor, que sabe que é mais que um amigo pra mim, que me conhece muito bem e sabe o quanto tenho focado nos estudos, mais ainda nessa fase que tem sido

importante para nosso crescimento juntos. Como é bom saber que, no momento que eu mais precisava, ele me ajudou emprestando seu notebook e dando seu apoio, parceria, compreensão e paciência. Sabemos que tudo o quanto Deus faz durará eternamente e sua fidelidade não tem fim.

Gratidão a Deus pelo meu amigo Gabriel Quaresma, que estudou comigo na mesma sala e sei que os anos seriam mais difíceis sem essa amizade, que me fez enxergar além do que eu poderia ver, e refletir além do que poderia pensar nos assuntos sociais, políticos, culturais, e tantos outros setores da vida. Inclusive, ajudou a fortalecer a minha fé.

Gratidão a Deus pela minha chefe Alice Braga, de onde trabalho atualmente: Casulo Cultural, que é uma pessoa ímpar, que sempre tem mostrado sensibilidade, me permitindo usufruir o espaço do coworking para eu estudar, além de me permitir vivenciar, principalmente, tanta sensação sem igual com as crianças, que posso dizer, que tem sido um local que tem me incentivado a não querer parar de estudar este assunto e a buscar compreender melhor estas crianças que amo cuidar e ser mediadora entre elas como educadora. Com certeza, meus dias tem se tornado muito mais felizes nesse local, que me faz crescer como ser humana que aprende com as crianças todos os dias algo novo. Como foi dito certa vez: como é bom tê-las como fonte de inspiração para observar cada movimento e desejos que são tão internos, intensos e peculiares! Com certeza, minha gratidão é para Alice, mas também a cada uma de minhas colegas de trabalho e às crianças que tenho aprendido a cuidar.

Gratidão a Deus pelo meu professor e orientador Marcos Ferreira de Paula, que percorreu comigo este percurso tão intenso e que abraçou meu tema para me proporcionar a formação como assistente social.

Gratidão a Deus por me proporcionar trabalhar como educadora e ter tanto contato com crianças assim em todo o decorrer da minha vida, além de estudar a teoria, posso ver na prática como o desenvolvimento delas é algo constante e individual, e como tem sido algo crescente pra mim e pra vida daqueles que estão ao meu redor. Com certeza, poder reconhecer que cada infância influencia direta e indiretamente em quem cada um se apresenta como adulto, é fruto de um olhar mais

aprofundado sobre o mundo. É um sentimento gratificante observar como a criança tem um comportamento fértil e como podemos fazer parte disso, sabendo lidar com a construção do conhecimento dela como ser social, além de aprender como podemos ser pessoas brincantes no cotidiano, no relacionamento intergeracional.

Gratidão a Deus pela igreja em que posso congregar e por saber que pude contar com suas orações, por cada um que orou por mim nesse momento que tive meu tempo muito apertado e cheio de compromissos, aprendendo a priorizar o que era realmente importante neste tempo atarefado.

RESUMO

A pesquisa busca aprofundar-se na compreensão do papel do assistente social frente à criança atual na vivência educacional, alargando as suas premissas sobre o processo histórico em termos sociais, além de buscar conceituar o significado da primeira infância e do brincar, assim como do papel e da importância que o brincar na primeira infância exerce na constituição de sujeitos cidadãos, no âmbito das institucionalizações, como a família e a escola, em que a própria criança firma identidade e sente-se pertencida nessa fase da vida. Toda a dimensão das conquistas e dos desafios das políticas públicas, em relação à criança, principalmente na primeira infância, concerne à formação de sujeitos possuidores de direitos e, neste caso, ao reconhecimento da relevância do lúdico como um dos direitos da criança. Nossa pesquisa visa mostrar o quão essencial esta ferramenta é no acolhimento da primeira infância. Por isso, a atuação do assistente social, não somente na educação infantil, mas em todo espaço que conduz ao atendimento a este público infantil, no processo de acompanhamento socioeducativo e integral da família, é igualmente fundamental.

Palavras-chaves: Criança, Brincar, Assistente Social, Políticas Públicas.

ABSTRACT

The research seeks to deepen the understanding of the role of the social worker about the current child in the educational experience, broadening their premises on the historical process in social terms, in addition to seeking to conceptualize the meaning of early childhood and play, as well as the role and importance that the act of playing in early childhood exercises in the constitution of citizen subjects, within the framework of institutionalizations, such as the family and school, in which the child himself / herself signs identity and feels belonged in that phase of life. The whole dimension of the achievements and challenges of public policies in relation to children, especially in early childhood, concerns the training of subjects with rights and, in this case, to recognition of the relevance of play as one of the rights of the child. Our research aims to show how fundamental is this tool in welcoming early childhood. Therefore, the role of the social worker, not only in early childhood education, but also in all spaces that lead to the care of this child public, in the process of socio-educational and integral follow-up of the family, is equally fundamental.

Keywords: Children, Playing, Social Worker, Public Policies

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Menor

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

SAM – Serviço Assistencial de Menores

UNICEF – União das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. Contextualização histórica e conceitual: Um olhar sobre a primeira infância e a criança como ser social.....	13
CAPÍTULO 2. Serviço Social e a primeira infância:a dimensão social do brincar.....	20
CAPÍTULO 3. 25O brincar no Serviço Social: narrando na prática	25
Considerações finais	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

INTRODUÇÃO

A escolha do tema teve como base minha experiência prática com crianças, pessoal e profissionalmente, como educadora, nos últimos anos, buscando sempre me aprofundar nesse assunto do *brincar* envolvendo a criança na sociabilidade com bases teórico-metodológicas. De fato, como sempre tive inclinação sobre este tema e facilidade em lidar com crianças, busquei conectar estes dois temas, percebendo a necessidade de expressar a atuação do assistente social frente à criança, quando esta é usuária dos serviços assistenciais. Nossa experiência irá desempenhar um cursor sobre a primeira infância e o brincar, pormenorizando o processo do atendimento e sua importância.

O interesse se acentuou quando constatei a necessidade em explanar esse assunto no curso de Serviço Social, como forma de incentivar a abordagem desse assunto para conhecimento da técnica do processo do ato de brincar e sua importância para desenvolver um canal entre o assistente social e a criança, até reconhecer o brincar como facilitador na relação entre o assistente social e a criança em diversos cenários.

No primeiro capítulo é apresentada a conceituação do que é a primeira infância, a dimensão das conquistas e dos desafios das políticas públicas sociais para esta, em observância ao seu processo histórico, relacionando a importância da infância na perspectiva da sociedade e o todo seu contexto histórico, além de ressaltar como a visão que temos hoje em dia sobre a criança é influenciada grandemente por todo esse contexto.

No segundo capítulo, pode-se conhecer, além da contextualização histórica e conceitual da primeira infância, sobre o brincar e como isto é reconhecido como um dos direitos da criança, além da compreensão do que é esta instrumentalidade para a sociedade e para o Serviço Social; e de que maneira ela se tornou tão fundamental no acolhimento da primeira infância.

Com isso, buscamos reflexões sobre a intervenção singular com cada usuário, no terceiro capítulo, a partir do entendimento do contexto social,

considerando o profissional atribuído de conhecimento da realidade social crítica e abordando o brincar como uma de suas instrumentalidades.

CAPÍTULO 1

Contextualização histórica e conceitual: Um olhar sobre a primeira infância e a criança como ser social

O que é remetido à mente
Pra lente da criança?
Qual a visão social
e cultural da infância?
No caminho da história
das civilizações tenras
até os dias atuais
Compreendo além do que se vê
nas idas e vindas
do ser social e no mais.

Manu Fernandes

Se é mudado o começo da história, é mudada a história toda. Se a primeira infância é transformada, o restante da sociedade é impactado. Afinal, o que é a primeira infância? É a pura descoberta e aprendizado do mundo, numa complexa rede de detecção de informações. Durante essa fase, a criança passa por processos de desenvolvimento importantes, como o crescimento físico, a aquisição dos movimentos, o amadurecimento do cérebro, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado e a iniciação social e afetiva, desde o nascimento até o período de seis anos. Portanto, fazer escolhas apropriadas que promovam o desenvolvimento saudável na primeira infância pode afetar diretamente a saúde, o comportamento e o aprendizado da criança nas relações sociais (SHNEIDER, 2007).

Se atentarmos à história, veremos que só recentemente a criança e a infância passaram a ter importância social, política e histórica, passando ao campo da responsabilidade social e vistas como alvo de políticas públicas.

Na Grécia Antiga (3600 a.C., séc. V), não havia diferenciação entre as etapas do desenvolvimento, nem distinção entre crianças e adultos, nos quais usavam semelhantes trajes e linguagem, inclusive isso se refletia nos brinquedos, segundo BENJAMIN (1994, pág. 250) “A criança só deseja na sua boneca o que vê e reconhece no adulto. Por isso, até o século XIX a boneca vinha de preferência com roupas de adultos; o bebê com fraldas ou o bebê que hoje predomina no mercado dos brinquedos não existiam antes”. Nessa mesma época, a criança era exposta a atividades que poderiam prejudicar o seu desenvolvimento físico e psicológico, quando separada de sua família com a finalidade de ser testada para ser um altivo guerreiro, caso aprovado. O Estado espartano decidia sobre a vida da criança: se ela não tivesse uma boa saúde, ela morria, porque não aguentaria os campos de treinamento militar. As crianças eram ensinadas a não chorar e eram chicoteadas, sendo que aquela que aguentasse até o fim era valorizada. A partir disso, a criança estava condicionada a ser objeto de uso para expandir o reino e, somente assim, ter seus direitos garantidos.

Já na Idade Média (476 d.C., séc. V - 1453, séc. XV), e dentro do Império Romano onde se estabeleceu o sistema de produção feudalista, sem uma divisão sociotécnica do trabalho, com a presença da família medieval, outros tantos desastrosos papéis foram dados à criança e ao adolescente nas relações sociais. As crianças eram desmamadas por volta dos 6 e 7 anos e logo depois viviam como adultas, sendo educadas por terceiros, não mais pela família. A maior parte das pessoas não ia à escola, a educação era adquirida com a experiência: os meninos aprendiam a cultivar, a tratar dos animais e reconstruir casas e as meninas aprendiam a tecer, fiar e cozinhar. Os trajes também eram iguais tanto para crianças quanto para o adulto. Em 1212, a Cruzada das Crianças - conhecida como Cruzada dos Inocentes – jovens e crianças migraram a partir da França em direção a Jerusalém, para a conquista da Terra Santa, motivados pela pureza das crianças e justificando que Deus as protegeria para tal conquista, porém, não houve sucesso. As crianças eram consideradas também como moeda de troca, por lotes de terra, sendo que as meninas eram desde cedo prometidas e inseridas a matrimônios.

Enfim, com o passar dos anos, surge a Idade Moderna (1453 d.C., séc. XV - 1789, séc. XVIII), relegando o modelo feudalista e elevando as inovações

mercantilistas, originando um novo modo de produção. Neste contexto, com grande contribuição nas áreas da Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria é descoberta a particularização da infância e desenvolvido um processo de escolarização, compreendendo a criança e o adolescente como alvo de uma preocupação para o futuro, pois a infância era entendida como o período onde se moldaria um adulto em formação. Segundo o filósofo Thomas Hobbes, o ser humano tem predisposição à maldade, já que nascemos inclinados a paixões que, no estado de natureza, nos levam à “guerra de todos contra todos” (HOBBS, 2003, p.109), algo que ficou conhecido através de uma antiga e famosa expressão em latim: *Homo hominis lupus est*, “O homem é o lobo do homem”. Essa condição natural pertence também, evidentemente, à criança, que por isso precisaria de educação.

Assim, a educação na Idade Moderna foi pensada de modo a disciplinar a criança, a criança não gozava do status de sujeito, nem tampouco de sujeito de direitos.

É somente com a Revolução Industrial e o Iluminismo que as crianças passaram a serem vistas, bem lentamente, como ser social, assumindo papel central nas relações familiares e na sociedade, até então ignorado como criança concebida de inteligência e capacidade para se desenvolver no campo lúdico, como afirma BENJAMIN:

A verdadeira explicação é que até o século XIX a criança como ser inteligente era totalmente desconhecida, ao que se agrega o fato de que para o educador o adulto era o ideal proposto como modelo às crianças. De qualquer modo, esse racionalismo hoje tão ridicularizado, que vê na criança um pequeno adulto, tinha pelo menos o mérito de compreender que a seriedade é a esfera adequada à criança (BENJAMIN, 1994, pág 251).

A Idade Contemporânea (1789 d.C., séc. XVIII - até o presente) trouxe o desenvolvimento do modelo de sociedade capitalista, inclusive a existência da divisão de classes, exacerbando o empobrecimento de uma parte da sociedade por conta das mazelas do povo. As crianças e adolescentes foram submetidas a trabalhar em meio as novas máquinas, com o propósito de auxiliar na renda familiar.

Por diversas vezes, a força de trabalho infantil fez das crianças vítimas de graves acidentes de trabalhos, sem garantia de direitos (SHNEIDER, 2007).

Entretanto, à medida que os trabalhadores foram se organizando – particularmente na Europa ocidental, centro irradiador do capitalismo para o mundo – e exigindo novos direitos (trabalhistas, sociais e políticos), o trabalho infantil foi sendo questionado e, em muitos casos, proibido. No século XX, no entanto, a mulher passa a também fazer parte do mercado de trabalho, o que colocou um problema em xeque: com quem deixar os filhos. Veio daí, sobretudo, a necessidade de criação de creches e escolas infantis, que passaram a serem os novos locais de educação da criança, desde a primeira infância, e se tornaram parte das exigências dos trabalhadores em sua luta pela sobrevivência no universo capitalista. Dessa forma, o direito à educação infantil se tornou uma bandeira e um desafio na luta pela garantia de direitos sociais.

É assim que, no Brasil, os desafios são muitos e variados. Vão desde as premissas de considerar as crianças como sujeitos de direitos, coparticipantes do contexto histórico, até acolhê-las como seres essenciais, compreendendo melhor a distinção entre as etapas do desenvolvimento da vida humana, passando pela necessidade de cumprimento de direitos constitucionais, como afirma Mariucci:

A partir da década de 20, o problema da infância passou a ser tratado como um problema judicial e não social, ou seja, buscou-se a judicialização da infância no que se refere regulamentação da infância pobre. Buscava-se a proteção da sociedade face às consequências do abandono e da criminalidade através da proteção da criança e do adolescente. Até a Constituição do Código de Menores em 1927, vários decretos pertinentes questão da menoridade foram elaborados. Entre eles, destaca-se o Decreto n.º 16.273 em 1923, que determinou a criação do primeiro juizado de menores do Brasil (MARIUCCI, 2003, págs. 42-43).

Nesse percurso de leis e normas para garantia de direitos da criança, as datas a seguir demonstram tal trajetória de suas criações:

- 1919: Departamento Nacional da Criança;

- 1927: Primeiro conjunto de leis estabelecido no Brasil: Constituição do Código de Menores, que exibia a criança tendo o Estado como tutela, ao invés da família, com práticas de internação, num olhar assistencialista;
- 1940: Departamento Nacional da Criança (DNCr), com ação preventiva visando a maternidade, criança e a adolescência;
- 1941: Serviço Assistencial de Menores (SAM);
- 1943: Legião Brasileira de Assistência (LBA);
- 1948: União das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criada com o objetivo de atender as crianças vitimadas pela II Guerra Mundial;
- 1959: Ação interventora da Declaração Universal dos Direitos da Criança quanto a busca da garantia do bem-estar da criança como um dos principais direitos;

É perceptível como o Estado dirigia-se a criança como um ser passível de controle absolutamente sob assistência e repressão, quando infringia a lei, sem um olhar atento às medidas socioeducativas. Como ainda expõe Mariucci:

Em 1964, os militares criaram a Fundação Nacional do Menor (FUNABEM), a qual introduziu o Estado interventor ou o Estado do Bem-Estar (WelfareState) nos assuntos da assistência à infância (Mariucci, 2003,p.44).

O enredo sobre o brincar demonstra a finalidade pedagógica, por isso, mistura-se, concomitantemente ao percurso da Educação Infantil, que foi brotando na década de 1960, abarcando a criança do zero aos seis anos de idade, mas tal política é promulgada diante das Leis de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), na Seção II (Da Educação Infantil), artigo 29. “Da mesma forma, o brincar adentra o universo escolar com autoridade, e assim compõe o currículo da educação dos pequenos.”, de acordo com Schutz e Souza (2018, pág. 3).

Os períodos dos tempos de criação das normativas indicam mais conquistas sócio-políticas nessa área:

- 1976: FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor);
- 1977: Fundação da Pastoral do Menor;

- 1979: Estatuto do Menor;

De fato, somente a partir das conquistas cidadãs promulgadas na Constituição de 1988, a criança e o adolescente passaram, num marco legal, a serem vistos como verdadeiros sujeitos de direitos, saindo da condição de tutela, tornando-se atores sociais e cidadãos comuns. Com a participação ativa de movimentos sociais em prol das crianças e adolescentes, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, protagonista durante a década de 1980, mas não sozinho, houve um impacto em todo o território nacional, o que conduziu à conquista da inclusão do art. 227 no capítulo VII da Constituição. Formado por sete incisos, este artigo aponta que é de responsabilidade de todos a devida atenção à criança e ao adolescente, não somente de uma das partes, mas de todos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em 1990, evidencia-se a necessidade da criação de uma Legislação Social, que assegura a proteção a esses sujeitos. Com a chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nesta década, se obtém uma indispensável articulação entre a sociedade, família e Estado, além do surgimento dos Conselhos Tutelares:

Também a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente foram instituídos os Conselhos Tutelares, órgãos permanentes e autônomos, incumbidos pela sociedade de zelar pelo respeito aos direitos da infância e da juventude e de defender seus interesses em caso de abuso do Poder Judiciário (MARIUCCI, 2003, pág. 47).

Nos anos seguintes, vão surgindo algumas políticas públicas ligadas à Educação Infantil, direitos fundamentais da criança, já garantidos na Constituição Federal ao determinar creche e pré-escola como direitos da criança, além da importância das interações e da brincadeira como eixos do currículo, a arte na formação, além de muitas outras conquistas.

CAPÍTULO 2

Serviço Social e a primeira infância: a dimensão social do brincar

Nós não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar.

Oliver Wendell Holmes

Brincar de quê? Do que brincar? Tá com você! Adoletá! Surgem várias canções populares na nossa mente, brincadeiras de rua que aprendemos no convívio da vizinhança, de maneiras mil. A palavra Brincar é uma ação intrínseca ao ser humano, como afirma Kishimoto (1996): “O brincar tem participação fundamental no nosso cotidiano, além de ser uma necessidade do ser humano, independente de suas crenças, idade e nível social”. Se desde Aristóteles consideramos o ser humano *como homo sapiens*, aquele que conhece e aprende, e se desde o século XIX somos vistos como *homo faber*, aquele que faz e produz, é preciso também categorizar o ser humano como *homo ludens*, aquele que brinca e cria. Foi o historiador holandês Johan Huizinga quem popularizou a expressão em seu livro que tem justamente o título de *Homo Ludens*. No prefácio dessa obra clássica, ele escreve:

Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica

tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo fabere* talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura (HUIZINGA, 2000, p.1).

Este filósofo demonstra como esta ação envolve o ser humano, de tal modo que seu conceito não indica que um aspecto é melhor do que o outro, mas fundamentais entre si. O homem não pode ser definido apenas como aquele que pensa racionalmente ou que trabalha, mas também como aquele que brinca, ou seja, o brincar não é uma dimensão acessória do ser humano, mas fundamental, constitutiva do seu próprio ser.

Com isso, após tantas políticas conquistadas duramente à criança e ao adolescente, surge a promulgação da ONU (Organização das Nações Unidas) no artigo 31 da Convenção sobre os Direitos Humanos, com a afirmação sobre o direito da criança trazendo um significado mais amplo sobre o brincar:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (ONU, 1995).

Vamos caminhar sobre a dimensão social do brincar com perspectivas históricas. Deste modo, a ideia greco-romana do brincar educativo é vista como algo leve, que não necessita de tanto esforço, mas traz relaxamento. No âmbito da Idade Média, o brincar não é reconhecido com relevância, sendo os jogos e brincadeiras relegados de modo disciplinador. Com o advento do Renascimento, a importância do brincar cresce a tal ponto de reconhecer a brincadeira como um grande benefício para desenvolver a inteligência, ética, e áreas de conhecimento no geral. O jogo é visto como uma maneira de se utilizar do lúdico como um processo educativo, anulando a oralidade do ensino e a palmatória vigente na educação infantil (UJIIE, 2007). Por isso, a brincadeira foi inserida como instrumento de aprendizagem nos conteúdos escolares (KISHIMOTO, 2002).

No século XVIII, tornou-se muito mais comum o brincar coletivo em ambientes rurais de modo elementar, expandindo a popularização das brincadeiras e dos jogos educativos por ter a necessidade de utilizar o físico, além da socialização nas brincadeiras com objetos (UJIIE, 2007).

É notável como o brincar passa a participar da infância, como consequência do movimento científico, no final do século XVIII e início do século XIX, que diversifica o cenário lúdico de diversas maneiras, influenciado pelo novo modo das relações de produção, modificando profundamente a organização e a consciência de vida social. Simultaneamente na mesma época e, em contrapartida, por volta do início do século XIX, aumenta o consumo de brinquedos industrializados, tornando o ato de brincar uma vivência individual para a criança. É no século XX, em meio a este cenário de grandes inovações, que surge pesquisadores na área da infância, fazendo alusão ao brincar e sua importância na sociedade com uma produção científica baseada na Psicologia Infantil e outras teorias (UJIIE, 2007).

É visto como algumas contribuições no conhecimento sobre a infância despontaram e vieram de encontro a uma necessidade para todas as camadas da sociedade, assim como: “As primeiras teorias sobre o brincar infantil, surgiram no século XVIII e entendia esta atividade como o produto de uma energia excedente. Os estudiosos já dominavam as teorias do brincar na primeira metade do século XX.” (ZANATA; MELLO; CARVALHO, pág. 2).

Vygotsky, um psicólogo, proponente da Psicologia cultural-histórica, além de pesquisador importante em sua área e período, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e suas condições de vida. Segundo este pensador, é importante ressaltar o contexto ao qual a criança está inserida. Não é válido salientar uma criança universalizada, pois as crianças são diferentes entre si, havendo troca entre as próprias crianças através da socialização, além da existência do mediador pedagógico. Tal socialização demonstra como a criança tem características não prontas, que irá se humanizar com o outro, com um desenvolvimento dialético, através do outro. Seu conceito de internalização é adotar toda a cultura e suas ferramentas com uma transformação para si, de fora pra dentro. Outro conceito em destaque é o da

mediação, sendo fundamental para transmitir conhecimento e proporcionar um movimento para o processo ensino-aprendizagem (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Aprender a realidade sociocultural através da brincadeira constitui o sujeito nas relações com os outros. O processo de significação é adquirido através de atividades. Ainda que o desenvolvimento humano seja um processo dialético, é marcado por etapas, sendo influenciado direta e indiretamente pelos objetos e atividades. A criação de situações imaginárias na brincadeira surge da atenção entre o indivíduo e a sociedade, sendo que a brincadeira libera na criança os nós da realidade imediata dando oportunidade para controlar uma situação existente. É importante interpretar a brincadeira considerando os contextos sociais, como o valor e o lugar, inclusive hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social, através da observação da cultura da infância. A influência que o externo, através da ação concreta, causa na brincadeira é um pensamento abstrato, que está diretamente ligado a ressignificação dos objetos e da criança (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Winnicott, Klein e Freud, apesar de suas meras diferenças, seguem a mesma linha de pensamento quando se fala no brincar, exibindo o quanto as crianças podem expor momentos traumáticos ocorridos em suas vidas, revelando de modo simbólico e representativo. Podemos ver como essa relação das experiências vividas pelas crianças é exposta na brincadeira, numa troca de sentidos, como exemplifica Klein:

A variedade de situações emocionais que podem ser expressas através de atividades lúdicas é ilimitada: por exemplo, sentimento de frustração e de ser rejeitado; ciúmes do pai e da mãe; agressividade; o prazer; ansiedade, culpa e necessidade premente de fazer reparação. No brincar da criança, também encontramos a repetição de experiências e detalhes reais da vida cotidiana, frequentemente entrelaçados com suas fantasias (KLEIN, 1991, pág. 398).

Assim como esclarece Zilberman, nesse raciocínio em que o contexto cultural é grandemente um potencializador influente na condução da brincadeira e

nas inter-relações entre as crianças e como elas expressam nas brincadeiras a realidade em que elas se situam:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. (ZILBERMAN, 1985, p. 18)

Ainda sobre o pensamento de Vygotsky, a natureza da brincadeira é sociocultural, podendo identificar os modos de relação da sociedade a qual está inserida, como as formas de amar, trabalhar, viver individualmente ou no coletivo, entre tantas outras formas de expressão de relacionamentos, influenciado diretamente pelo contexto familiar, escolar ou outro tipo de comunidade, favorecendo a socialização do indivíduo que promove as mais relevantes mudanças no desenvolvimento psíquico e na personalidade da criança (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

A dimensão socioeducativa desta prática profissional nos espaços onde atua é de fundamental relevância, devendo ser acompanhada de informações estimuladas através do lúdico, em especial no brincar (BUSTAMANTE, 2004). Porém, importante lembrarmos também qual a influência do conhecimento sobre o brincar, no reconhecimento como processo socioeducativo por parte do assistente social, e como isso pode interferir no público infantil no cenário educacional.

Toda brincadeira revela-se como uma imitação transformadora da realidade em que a criança vivencia e, por meio da imaginação, ela cria um vínculo entre o mundo das ideias com o mundo real. Por compreender essa dimensão da primeira infância, o ECA estabelece, em seu artigo 16, o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Neste sentido, a relevância da brincadeira é pontuada como uma forma de aprendizagem essencial e indispensável à criança.

CAPÍTULO 3

O brincar no Serviço Social: narrando na prática

Onde há crianças, há a necessidade do brincar.

Onde há adultos, há uma responsabilidade em promover esse direito.

Grupo Marista

Entre fatos e teorias, o tema é de extrema significância quando se pensa em todo o impacto que a atenção e cuidado específicos na vida das crianças, sob olhar a longo prazo, pode acarretar sobre o futuro delas. Por isso, quando buscamos o percurso histórico da criança como agente principal do projeto, encontramos o modo no qual o profissional do Serviço Social pode utilizar o brincar como sua ferramenta precípua no desenvolvimento infantil quando em atendimento à criança, além de auxiliar na percepção da identidade própria da criança como ser social, sendo o assistente social um potente articulador entre escola, família e comunidade.

Essa tríade demonstra a atuação no contexto escolar e familiar, ora em atendimentos individuais, ora grupais, ou até mesmo visitas domiciliares, entre tantas instrumentalidades que a profissão é possuidora, não relegando a criança de maneira alguma, mas tendo sempre o viés da participação, autonomia e cidadania que o Serviço Social possui para atingir a criança de forma integral.

Contudo, tendo em vista o público alvo, o espaço lúdico – que favoreça o brincar numa infinidade de representações como o jogo, a leitura, a diversão com brinquedos de vários tipos ou até mesmo o brincar livre – pode tornar-se o instrumento de intervenção e articulação com a realidade direta da criança. O profissional também pode ser brincante e criar conexão com a criança,

reconhecendo que o brincar é uma necessidade tanto como o sono e a alimentação, garantindo uma boa saúde física e emocional (FRANÇA, 2016). É no brincar e muito provavelmente só no brincar que, tanto a criança quanto o adulto podem experimentar um sentimento de liberdade para criar e criar-se, segundo Winnicott (1975) em um potencializador espaço para o desenvolvimento criativo do indivíduo.

“As crianças se envolvem com as brincadeiras ao máximo, enquanto que o adulto não se deixa envolver por completo”, por vezes, o adulto engessado com as mazelas da vida, não compreende que o brincar é algo sério e necessário para vida e deixa de lado o modo de ser brincante para um atendimento de uma criança que chega para um acompanhamento.

Uma das formas de reconhecer a criança como um ser social que se enche de informações externas e que vai assimilando de modo novo ao seu interior, no mundo dela, é buscar esse olhar no atendimento profissional, tendo em vista, como elas absorvem, reagem e interagem com o contexto dado, assim como afirma Walter Benjamin:

No entanto, nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. Desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos. Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar atenção infantil. Substâncias extremamente específicas. As crianças, com efeito, tem particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visualmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção das casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos (BENJAMIN, 1994, p.237-238).

O que Benjamin está nos dizendo é que não é necessário produzir um sem-número de brinquedos de acordo com as supostas pretensões das crianças,

pretensões estas que estariam antes da imaginação dos adultos: é preciso deixar que as crianças mesmas construam seus brinquedos com os materiais que elas encontram no mundo. O que os adultos podem fazer é mediar as relações entre a crianças e esses materiais. Com isso, entende-se o brincar, assim como afirma Freud (1908), como aquilo que atiga a criatividade e imaginação, pois é brincando que as crianças dão sentido ao mundo, por isso brincar é uma coisa séria.

Neste sentido, é provocada a reflexão em direção ao brincar como elemento central, sendo um dos mediadores e facilitadores entre o assistente social e a criança, consoante ao acúmulo de instrução sobre práticas processuais socioeducativas, compreendendo a cultura lúdica, que envolve o brincar, o espaço, o brinquedo, segundo afirma Benjamin, quando evidencia a rede de interação de tal cultura:

Mas não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do seu espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo (BENJAMIN, 1994, págs. 247-248).

Isso significa que o brincar possui uma dimensão social: a criança que brinca carrega consigo, em seu corpo e em sua imaginação, todas as marcas do grupo ou classe social a que pertence. Brincar é também um ato social da criança. Se, portanto, esse direito lhe é podado, isso traz consequências não apenas psíquicas, mas também sociais e socioeducativas. O não direito da criança a brincar constitui-se, também ele, numa das expressões da questão social.

Posto que uma das funções da ludicidade é estimular a motricidade e a parte sensorial por meio do brincar, então, qual é o espaço destinado ao brincar e à socialização das crianças, para que sejam garantidas atividades dinamizadas nos atendimentos?

Além do conhecimento de toda essa apropriação das políticas públicas já mencionadas, conectando a criança como cidadã, reconhecendo a trajetória de situação irregular, a de sujeito de direito, garantida por direitos conquistados, através de políticas para a primeira infância, espera-se uma compreensão do assistente social em relação às Diretrizes Curriculares que regem a profissão do Serviço Social com:

[...] capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

Juntamente com seu *Código de Ética*, ao assistente social é necessário ter como base jurídica um domínio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como uma das políticas de direito. É verificada uma sucessão de leis aplicáveis, como: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras. Tais normas oferecem à criança um conjunto de direitos essenciais ao ser humano em todos os aspectos integrais: físico, intelectual, social e emocional da criança.

Aplicar as políticas sociais, na ideia reforçada do profissional sendo um interlocutor entre escola, família e sociedade, a partir de um processo socioeducativo, como afirma Vieira (2004) e Lima (2006), é pontuar todos os aspectos apresentados frente ao brincar e ao público infantil atendido, trazendo a compreensão de que os:

[...] direitos são entendidos como caminhos para a concretização da cidadania por meio de políticas sociais orientadas para o atendimento das necessidades humanas básicas. O Estado é reconhecido como instância responsável por essa garantia e atenção (VIEIRA, 2004; LIMA, 2006).

De acordo com o Grupo Marista (BRINCADIQUÊ?... 2017), “um adulto brincante tem mais condições de dar garantia para que esse direito ao brincar se efetive, porque ele está próximo do que está acontecendo com as crianças”, revelando o quão necessário é a efetividade do olhar profissional, tanto no atendimento individual quanto no grupal, lembrando que “a gente aprende muito sobre as crianças quando a gente presta atenção em como elas brincam” (BRINCADIQUÊ?... 2017).

A superficialidade não é aliada de um desdobramento de informações sobre seu usuário considerando que “não é porque tem um pátio, que tem dez minutos para correr, que a gente vai ter toda condição de que o direito se efetive.” (BRINCADIQUÊ?... 2017). Ir além do que está sendo dado, num aprofundamento diante do leque de informações e observações, advindas de reflexões como: “Quem brinca com quem? São sempre as mesmas crianças que estão juntas ou essas crianças trocam de parceria? São da mesma idade, são mais novas ou mais velhas, num pátio que tem crianças com idades distintas? Quem está sozinho?” (BRINCADIQUÊ?... 2017). Nesta observação analítica reforça-se a ideia de que a brincadeira “é uma perspectiva sempre no que se repete, é uma situação e um momento em que você pode conhecer muito das crianças.” São postos a mesa mais reflexões como: “Quem brinca do que? Durante quanto tempo? Quem procura as brincadeiras mais físicas? Quem procura as brincadeiras mais contemplativas? As brincadeiras mais de conversar? As brincadeiras mais de faz-de-conta?” (BRINCADIQUÊ?... 2017).

Portanto, para um profissional que busca aplicar técnicas socioeducativas, em observação dentro das atribuições privativas do assistente social, é desejável não:

[...] usar as brincadeiras apenas como distração ou passatempo, pois isto simplifica as maiores contribuições que o brincar pode dar a criança, pois a brincadeira não se restringe apenas a pular, correr e movimentar-se, a atitude correta é auxiliar as crianças a brincar, incentivando a imaginação delas, proporcionando várias opções de jogos em que a construção de regras e o respeito ao outro devem ser construídos e valorizados a todo o momento (ZANATA; MELLO; CARVALHO, pág. 5).

Tais técnicas distam do conceito oferecido por tantas épocas no decorrer dos anos, em que “Os jogos e os brinquedos, embora sendo um elemento sempre presente na humanidade desde seu início, também não tinham a conotação que têm hoje, eram vistos como fúteis e tinham como objetivos a distração e o recreio” (MARIUCCI, 2003, pág. 55).

Contudo, é importante frisar que, com esta visão em que se atribui uma função socioeducativa ao brincar, não se estamos limitando seu caráter essencialmente lúdico: o brincar desinteressado, o brincar pelo brincar, é também um direito que a criança deve ter, em seus espaços mais privados, até porque isso também terá consequências positivas para sua formação tanto psicofísica quanto social, cultural e política.

Considerações finais

Todo esse caminho pertinente ao olhar sociocultural traz a reflexão sobre as crianças em seu aspecto histórico, desde quando não se vê muita importância, nem ao menos de estudo, até o conhecimento como sua atuação na sociedade, com direitos a serem exercidos na atualidade.

Quando os estudiosos inclinaram sua pesquisa científica sobre esse universo infantil, não foi um resultado de mil maravilhas, mas foi um passo a frente como reconhecimento da existência de um ser que necessita de atenção, tanto de estudo, quanto de cuidado.

O déficit na compreensão e domínio das políticas públicas da primeira infância pela sociedade, que trazem como um dos direitos o acesso ao brincar para as crianças é um dos pontos a serem considerados. Além da negligência existente por muitos anos, apesar das conquistas, os desafios do enfrentamento e aplicabilidade dos direitos permaneceram reais, ainda que a lei garanta que a criança esteja a salvo de qualquer negligência, podendo reverberar consequências disformes no desenvolvimento infantil. Por isso, torna-se imprescindível ao profissional do Serviço Social ter o domínio no assunto, sob equipe multiprofissional, com ótica interdisciplinar.

Alguns estudos apontam que a negligência é o maior fator que leva a criança e o adolescente a serem uma das principais vítimas da violência cotidiana e na primeira infância o problema não é menor. O Brasil ainda apresenta muita negligência em relação à infância, nos aspectos da exploração do trabalho infantil, turismo internacional pornográfico, turismo sexual infantil, adoção ilegal e tráfico de órgãos. Objeto de estudo de muitos autores, inclusive deste projeto, a criança, com toda a sucessão de acontecimentos ligados à negligência, é digna de uma análise pormenorizada, aos cuidados infantis.

A criança, na primeira infância, não possui certa capacidade de garantir e lutar pelos seus próprios direitos, uma vez que ela é um ser em desenvolvimento e

necessita compreender valores humanos e sociais que deverá cultivar ao longo da vida, além de não ser possível viver sozinha, provendo o próprio alimento nem acesso à educação sem a tutela de um adulto. A importância das lutas políticas fez da criança um ser importante que não estava sob responsabilidade de apenas um tipo de institucionalização, mas uma tríade principal: família, Estado e sociedade. Reconhecendo e aplicando isso já é um grande passo.

É imprescindível o profissional em Serviço Social estar sempre se atualizando, preparando-se para construir e aplicar propostas de trabalho em face de realidade social, prezando pela criatividade, inclusive a capacidade de garantir direitos sobre a demanda apresentada de modo amplo.

No que concerne ao profissional enquanto ser brincante, há a necessidade deste vivenciar sua ludicidade de diversas formas, permitindo-o trabalhar de forma não engessada, mas considerando que se o brincar é uma expressão de si mesmo e construção sociocultural, independente de idade, raça, gênero e cor, é possível exercer boas relações e resgatar o significado real do brincar. A partir do brincar são identificados vários indícios do que e como a criança pode se expressar, como um meio de socialização, assim como um exercício para suas capacidades pessoais, no aprendizado com outrem.

Assim, como a práxis da profissão do Serviço Social é não linear e reflexiva frente à realidade, a abordagem do profissional carece em fluir potencialidades de quem brinca, não apenas uma repetição do que foi posto; pelo contrário, a atuação do assistente social, neste caso, aponta para potencialidades transformadoras. Como dissemos algumas vezes, neste trabalho: brincar é coisa séria. E quando o assistente social se coloca como mediador e participante da ludicidade da criança, buscando garantir-lhe o direito a brincar, dimensão fundamental do seu ser e de seu desenvolvimento psicofísico, social, cultural e político, ele faz mais do que simplesmente brincar e deixar brincar: ele abre horizontes, constrói espaços, abre possibilidades de transformação social.

É, portanto, tarefa das mais importantes do assistente social atuar como mediador e participante nos espaços socioeducativos da criança, para que a ela seja garantido o direito a brincar; para que brinquedos e brincadeiras possam educar e

construir cidadãos de fato; e para que o brincar seja o que sempre foi, uma dimensão de nossa humanidade, através da qual todos nós possamos construir um mundo melhor, mais justo e democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante**. *Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo nós e construindo alternativas*. 2014. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201604041620107714300.pdf>. Acesso em: 03 de nov. de 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. . São Paulo: Saraiva, Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição (1990)**. Decreto nº 99.710, de 22 de novembro de 1990. . Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil: Brincar. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Brincadiquê? Pelo direito ao brincar | O adulto brincante e mediador de brincadeiras com as crianças. [s.i.]: Grupo Marista, 2017. P&B. Disponível em YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=ToEpk4F90C4&list=PLrl6B1Ndk3husfILsl8oRe3YtUY7CJK66&index=5>>. Acesso em: 01 de nov de 2017.

BUSTAMANTE, Glênio Oliveira. Por uma vivência escolar lúdica. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (org.). **Dinâmica Lúdica: novos olhares**. São Paulo: Manole, 2004.

FRANÇA, Sirlene Carvalho Rocha. **Educação Lúdica: Perspectivas para uma aprendizagem mais agradável**. Irecê: Itacaiúnas, 2016. 60 p.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **A primeira infância**. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-primeira-infancia/>>. Acesso em: 20 out. de 2017.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- KISHIMOTO, TizukoMorchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, TizukoMorchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, TizukoMorchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, 13-44.
- KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão**: e outros trabalhos. Rio De Janeiro: Imago, 1991. 398 p.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de. **As ações sócio-educativas e o projeto éticopolítico do Serviço Social**: tendências na produção bibliográfica. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- LIPPI, José Raimundo da Silva. **Abuso e Negligência na Infância**: Prevenção e Direitos. [s.i]: Científica Nacional, Rio de Janeiro, 1990.
- MARIUCCI, Paloma. **Brincar**: O direito que traz felicidade um estudo sobre a prática de atividades lúdicas com as crianças da SERTE. 2003. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. Disponível em: <<https://v2.luminpdf.com/viewer/5d15bef499d3840019ef1f53>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- PINTO, Tales. **As crianças de Esparta e o Militarismo**. Disponível em: <<https://guerras.brasilecola.uol.com.br/idade-antiga/as-criancas-esparta-militarismo.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- Portal Educação. **A importância do brincar**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/a/15646>>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. **Paideia**, v. 16, n. 34, p.169-179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- SCHULTZ, Daniela Bonifácio; SOUZA, Flora Lima Farias de. **O brincar e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 2018, ed. 6. Disponível em: <<https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/ed6/11.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- SHNEIDER, Alessandra; RAMIRES, Vera Regina. **Primeira infância melhor**: uma inovação em política pública. 2007. UNESCO. Brasília. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155250_por>. Acesso em: 03 nov. 2017.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004. 224 p.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio De Janeiro: Imago, 1975. 203 p.

ZANATA, Josiane Lima; MELLO, Ivani Souza; CARVALHO, Marcos Alberto de. **O brincar, a brincadeira, o jogo, a atividade lúdica e a proposta pedagógica para a educação infantil**. Mato Grosso. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/files/d4e8357e-49c4-44e3-8771-4738a76f8862.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.